

Formation des enseignants et enseignement scolaire des savoirs et disciplines

Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe

PÉRET Claudie, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3, IUFM de Grenoble

SAUTOT Jean-Pierre, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3, IUFM de Lyon

BRISAUD Catherine, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3, IUFM de Grenoble

Présentation

La communication vise à montrer comment le discours d'enseignants débutants articule différentes problématiques de formation professionnelle en lien avec la didactique d'une discipline.

À partir d'une enquête, nous montrons les parts respectives de certaines composantes de la formation dans la construction des compétences de l'enseignant débutant : son passé scolaire, sa formation universitaire de base, sa formation professionnelle initiale à l'IUFM¹ (PE2), ses tuteurs. L'enquête porte sur l'enseignement de l'orthographe ; elle interroge l'intérêt de la prise en compte des paramètres personnels dans une formation professionnelle et vise à établir les connaissances universitaires et professionnelles nécessaires à un bon exercice du métier.

1. Les données

Les données sont issues d'une enquête longitudinale menée auprès de professeurs des écoles entrant dans le métier, de leur première année à l'IUFM à leur deuxième année d'enseignement. Il s'agit d'étudiants lauréats du concours 2004 dans l'académie de Grenoble, ayant suivi leur formation professionnelle initiale dans les sites de Grenoble ou Privas.

Le protocole d'enquête prévoit un entretien sur quatre années successives, de leur stage à l'IUFM jusqu'à leur troisième année d'enseignement. En amont, un corpus de copies de concours blanc a été constitué². 36 stagiaires PE2 ont répondu la première année. Nous avons revu certains d'entre eux pour une observation des pratiques de classe et un entretien lors de leur première année d'enseignement (T1) et continuons actuellement à recueillir des données du même type auprès de ceux qui sont en deuxième année d'enseignement (T2). Au final, en T2, ils ne sont plus que 12. Plusieurs causes peuvent être attribuées au refus massif des d'entretiens en T1 : l'analyse des entretiens et de la méthodologie de collecte

¹ IUFM : institut universitaire de formation des maitres

² 211 copies de concours blanc ont été étudiées sous l'angle des erreurs orthographiques

permettra d'émettre plusieurs hypothèses à ce sujet.

Les entretiens menés en PE2 nous ont amenés à établir plusieurs profils d'enseignants en fin de formation initiale à partir du lien entre histoire personnelle et projection dans le métier (Sautot, Péret, Brissaud – 2006). Ils portaient sur l'apprentissage scolaire de l'orthographe tel qu'il a été vécu par le sujet ; les pratiques personnelles concernant l'orthographe ; les perspectives professionnelles, depuis la formation reçue à celle que l'on va dispenser. Les entretiens et les observations menés en T1 ont permis de collecter d'une part des pratiques de classe dans lesquelles le sujet visait des apprentissages sur la langue et, d'autre part, lors de l'entretien, son discours sur la conduite de l'enseignement, les pratiques de corrections, la norme scolaire, la perception des usagers de la langue française au regard des compétences orthographiques.

En T2, l'entretien est plus orienté sur les difficultés qui peuvent être rencontrées. Ce thème n'était pas abordé en T1 et les résultats que nous avons obtenus doivent être lus en tenant compte de cette variation.

2. Méthodologie d'analyse

Le problème fondamental dans l'analyse des entretiens provient du fait que les enquêteurs ont été considérés comme des formateurs. Le statut d'enseignant-chercheur en IUFM introduit un biais dans le recueil des données et constitue un problème dans leur analyse.

Concernant l'analyse des entretiens, deux pistes méthodologiques sont possibles :

- une approche statistique telle que celle utilisée par Millet (1992) présenterait l'avantage de mettre au jour des représentations construites collectivement par les enseignants ;
- une approche discursive telle que celle utilisée par Guernier (1998) montrerait l'existence d'*objets discursifs* construits par les individus, qui naissent d'un stéréotype et se développent dans une énonciation plus strictement personnelle.

Si l'on prend en compte la position de Vermersch (2000) sur une approche du singulier, la statistique n'est pas le seul outil capable de rendre compte, de manière fiable, de catégories. La recherche vise à mettre en évidence des positionnements d'individus et les discours individuels recueillis ne permettent pas un traitement statistique : d'abord parce que ces discours sont courts ; ensuite parce que la directivité des entretiens apparaît un peu forte. Ce faisant, nous avons parfaitement conscience qu'on ne peut pas déduire une sociologie de l'enseignant débutant à partir de nos analyses.

Un traitement discursif semblerait donc mieux convenir. Les outils d'analyse développés par Guernier s'attachent à analyser des discours longs et la durée comme la directivité de nos entretiens sont un obstacle à de telles analyses. Nos entretiens montrent pourtant bien l'apparition d'*objets discursifs*. Le concept d'objet discursif permet des allers retours entre items lexicaux et textes. Ainsi, devient objet discursif un item lexical dont la productivité discursive est attestée dans l'entretien analysé.

Les thèmes introduits dans les entretiens et le statut de l'enquêteur orientent donc le discours des enseignants. S'ils nous racontent leur enfance en début d'entretien, c'est parce que nous le leur demandons. Cependant, s'ils réutilisent des thèmes évoqués par eux au début de l'entretien, pour expliquer leurs comportements, ou si plus furtivement ces thèmes

ressurgissent mais reformulés, on peut conclure à la présence d'un objet discursif.

Par exemple, l'item « dictée » surgit spontanément dans presque tous les entretiens. Il s'agit d'un exercice si stéréotypé dans l'imaginaire collectif qu'il est un quasi synonyme d'« orthographe ». Quand l'item « dictée » apparaît à côté de l'item « ma mère » et de la mention d'un souvenir agréable ou d'une exigence éducative, se construit alors un paradigme susceptible de reparaitre dans la suite du discours. Sa réapparition ou sa disparition sont alors significatives et peuvent être considérées comme des traits distinctifs du discours recueilli. Dans les « chapitres » que nous avons définis pour construire le guide d'entretien, la mise en évidence de ces objets discursifs singuliers, la manière dont ils s'étaient les uns les autres, leur récurrence ou leur singularité sont autant de caractéristiques du positionnement de l'individu. D'un enseignant à l'autre, les configurations discursives changent et fluctuent et certaines se combinent jusqu'à former un ensemble de portraits singuliers. Cet article rend compte des catégories de sens extraites des entretiens.

3. Des références qui évoluent : d'un modèle lié au passé scolaire à la recherche de modèles experts

3.1 Le souvenir de la formation "professionnelle"

Lors du premier entretien, le futur enseignant exprime une projection dans le métier, fort peu liée au discours qu'il a entendu en formation initiale lors des cours à l'IUFM ; il garde d'ailleurs peu de souvenirs de cette formation :

« en PE1, Je m'en souviens // pas / pas trop //... En PE2 ? Pourtant c'est heu / c'est récent ça Heu // Qu'est-ce qui m'en reste ? // pas des masses / [...] Mais bon // je suis honnête hein ? // En fait on a du mal à // à / s'intéresser vraiment au cours // parce qu'on voit heu / que les heu / que ce qu'il peut nous apporter à nous / dans l'immédiat // donc du coup en fait on est / sur notre stage et heu / on ne pense qu'à ce moment-là »³

Tout se passe donc comme si le stagiaire ne pouvait pas être réceptif au discours du formateur s'il ne fait pas lui-même le lien avec ce qu'il tente de mettre en œuvre dans la classe. Pourtant, quand il décrit son enseignement, il peut faire référence à des pratiques qui lui ont été présentées en formation. Un souvenir d'exercices répétitifs type *Bled* [méthode célèbre en France utilisée dès 1946] et de dictées, jugés efficaces, n'est pas incompatible avec la perspective d'une approche liée à l'observation, à la situation d'enseignement à partir d'une situation problème. Marie, disant ne pas se souvenir des cours suivis, utilise le « jargon » des professionnels de l'apprentissage :

« au collège j'ai le souvenir du Bescherelle / d'exercices / mais à l'école non je vois pas comment ç'a pu venir [...] / des mots à apprendre par cœur mais après le pluriel / des bêtises comme ça / je sais pas [...] / et en PE2 je me souviens d'un cours / heu mais heu / sinon j'ai pas franchement l'impression d'avoir un apport sur l'enseignement / de l'orthographe [...] donc [en ce qui concerne la projection dans l'enseignement de l'orthographe] dans une démarche // dit-on socioconstructiviste [...] c'est la c'est la seule chose que j'ai pu mettre en place et c'est celle qui m'a paru la plus pertinente »

La formation à l'IUFM instille une mise à distance. Marlène reconnaît avoir découvert le « débat orthographique » à l'IUFM, alors même que ses souvenirs sont très flous et qu'elle

³ Les passages en italique sont des extraits des discours des enseignants. Le signe / correspond à une pause.

ne se souvient de rien précisément de la formation reçue. Elle le met en œuvre en T1 comme en T2, en complément de la dictée, cherchant à rentabiliser/optimiser la dictée qui n'a pas été efficace pour elle.

Tradition pédagogique, innovation personnelle et formation reçue se combinent donc au rapport personnel à l'orthographe construit pendant l'enfance.

3.2 Le souvenir de la scolarité

L'évocation des méthodes d'enseignement vécues par les stagiaires lors de leur scolarité primaire fait très fréquemment mention de deux outils, emblématiques en France :

« Bled ça c'est le mot qui me revient tout le temps parce qu'on faisait tout le temps parce qu'on faisait des exercices de Bled [...] au collège je me rappelle des dictées / je me rappelle des dictées des dictées préparées donc au plan orthographe c'était surtout ça ».

Côté apprentissage, la plupart des stagiaires déclarent avoir un bon niveau d'orthographe. Cependant les souvenirs des méthodes qui leur ont été appliquées pour obtenir ce niveau sont plus que contrastés. On trouve trois types de souvenirs chez les stagiaires :

1) le plus fréquent, la réussite :

« Je réussissais bien donc je le vivais bien... c'était un moment que j'aimais bien quand même la dictée » ;

2) sa propre difficulté à apprendre les contenus comme les méthodes :

« Je pense que j'ai essayé d'apprendre / vraiment j'avais la bonne volonté d'apprendre je faisais tout pour apprendre mais je pense que j'avais pas les bonnes méthodes // j'arrivais pas et d'abord je comprenais pas » ;

3) l'échec des autres :

« J'ai un peu découvert que la dictée ça pouvait être le pire moment de la semaine de certains élèves »

Ce décentrage est cependant relativement rare. Il est survenu, dans ce cas, au cours de la formation.

Des souvenirs plus personnels apparaissent parfois plus prégnants et témoignent de la nature des relations que le stagiaire a pu entretenir avec des adultes l'ayant accompagné dans son apprentissage, parent ou enseignant :

« Je savais que si j'avais des mauvaises notes eh bien mes parents ne seraient pas contents [...] par rapport aux autres élèves de la classe avoir des mauvaises notes c'était pas génial [...] le point de vue que l'enseignante avait sur moi / je le ressentais négativement puisque j'avais souvent des mauvaises notes »

« [Ma mère] me faisait faire des dictées / elle me faisait réviser des règles d'orthographe et c'est vrai que c'était souvent enfin moi je le prenais souvent sous forme de jeu / on se mettait sur la terrasse dehors et on faisait des dictées »

Certains stagiaires interrogés construisent donc rétrospectivement le lien entre qualité d'élève et relation à l'adulte. Se pose alors la question de la projection dans l'enseignement de l'orthographe.

Le rapport à l'orthographe du futur enseignant se nourrit de deux relations de sens construites entre l'apprenti qu'il a été et l'orthographe : la relation à son apprentissage et la relation au code lui-même en tant que système d'écriture. Certains stagiaires qui se

souviennent avoir été de bons élèves ne trouvent généralement aucune objection majeure au fait de reproduire ce qu'ils ont vécu eux-mêmes. Ceux-là manifestent l'intention de varier la mise en œuvre de la dictée et conduiront vraisemblablement sans état d'âme excessif les élèves sur les chemins qu'ils se rappellent avoir empruntés. À l'inverse, pour le stagiaire ayant mal vécu cet apprentissage, le souvenir de la difficulté scolaire débordant parfois sur les relations avec les parents semble permettre une prise de distance d'avec l'enseignement reçu. Cette prise de distance se retrouve chez le stagiaire en réussite à l'école qui a pris conscience, grâce à ses proches, que la facilité avec laquelle il a appris n'est pas le lot de tous.

Ainsi l'irruption de l'affectif du stagiaire dans ses choix professionnels futurs ne peut pas être négligée.

3.3 Des motivations multiples

Au cours de l'entretien, le poids des souvenirs est relativisé. Le discours s'enrichit d'autres thématiques qui infléchissent les choix qu'ils opèrent : la formation universitaire initiale, la compétence orthographique et la rencontre avec des enseignants expérimentés.

Le passé universitaire des stagiaires pèse sur leurs choix. Par exemple, le fait d'avoir obtenu un diplôme en sciences du langage semble permettre de mieux objectiver les problèmes didactiques que pose le code. Les stagiaires ayant opéré cette mise à distance de l'orthographe lors de leur formation universitaire seraient plus à même de dépasser leur propre subjectivité dans leurs projets d'enseignement.

Un vécu personnel de l'apprentissage, ressenti comme négatif, semble produire le même effet. Ceux-là tentent d'innover par rapport à ce qu'ils ont vécu.

Les points d'orthographe que le stagiaire juge défaillants dans sa propre compétence, ou surveille tout particulièrement dans ses pratiques scripturales personnelles sont un autre point d'ancrage du discours sur la pratique professionnelle.

Pauline : « Les points d'orthographe qui sont les plus difficiles à enseigner ? // oui ben non /// je pense qu'à mon niveau ce serait plutôt // tout ce qui est / phrase / grammaticale... tout ce qui est analyse de la phrase plutôt CM1-CM2 [...] parce que moi j'ai eu / j'avais eu des difficultés dans ce domaine-là »

Nicole : « le type d'erreur que je faisais ? /// alors c'était souvent heu / la fin // des verbes c'était er ou é / des s que j'avais oubliés [...] ce qui est incontournable dans l'enseignement de l'orthographe ? / Ben les règles d'accord déjà »

Les discours de collègues rencontrés dans les écoles confortent un argument d'impuissance :

Eric : « // j'en ai beaucoup parlé avec / l'instit que j'ai remplacé en stage / on se voyait tous les jours et / même lui avec toute son expérience il se posait encore la question »

Caroline : « je reviens d'un stage en ZEP [...] / enfin j'ai été un peu choquée en voyant les dictées il y avait je sais pas 40 50 fautes ils [les collègues] m'ont répondu que c'était pas si grave que ça parce que ça faisait pas partie des compétences de base / »

Ces interventions de pairs expérimentés, en PE2, renforcent la propension à reproduire les stéréotypes scolaires de l'enseignement de l'orthographe.

Lors des entretiens en T1 et surtout ceux de T2, le discours des jeunes enseignants manifeste que les modèles évoluent. Les néotitulaires recherchent des outils dans des manuels, relisent les cours qu'ils ont eus à l'IUFM. La référence à l'expérience enfantine vécue disparaît. Demeure l'importance accordée au discours des collègues expérimentés :

Marielle (T1) : *« / je travaille beaucoup avec ma collègue qui a un CE1 pur et qui a une bonne trentaine d'années d'expérience et qui sait pas non plus comment faire »*

Annie et Pauline (T2) recherchent sur Internet des outils élaborés par des enseignants qui attestent que *« ça marche »*.

Cette attitude est à mettre en relation avec le discours porté sur les formateurs à l'IUFM : sont crédibles ceux qui ont eu l'expérience du terrain ou qui ne démentent pas l'illusion qu'ils l'ont eue. Au final, le peu de cours dispensés sur le sujet à l'IUFM n'exerce qu'une influence toute relative face au poids du vécu personnel enfantin et aux divers autres discours reçus par le stagiaire. Face à cette palette d'influences, on peut s'interroger légitimement sur celle que doit exercer la formation professionnelle.

4. D'une insécurité à l'autre

4.1 En PE2, une nébuleuse didactique

Si les stagiaires (PE2) ont des idées sur les grandes lignes directrices de l'enseignement de l'orthographe, tous se demandent comment ils vont le mener :

Morgan : *« Je dirais pas que je l'appréhende je suis assez curieux d'essayer des choses je suis ça passera sûrement par des erreurs de ma part / bon je suis assez curieux d'expérimenter des choses »*

Amélie : *« la façon d'enseigner toutes les règles c'est / est-ce que ça va être la bonne enfin ou pas ? »*

Ce doute est assorti d'une appréhension liée à l'inexpérience mais aussi à la façon dont les élèves vont recevoir l'enseignement, dans les discours du futur enseignant, perçoit encore la posture de l'élève :

Béatrice : *« faut faire quelque chose d'intéressant en orthographe et voilà où est l'appréhension sous quelle forme enseigner pour l'intéresser »*

Marie : *« j'ai pas envie que ça soit rébarbatif // c'est peut-être un peu ce qui s'associe à l'orthographe // le côté rébarbatif de la chose »*

L'appréhension est également liée au poids de l'orthographe dans la société. La référence à l'importance du respect de la norme est très fréquente dans l'ensemble des entretiens. Louisa le formalise ainsi :

« je veux pas créer le problème pour les enfants // et puis de ça j'ai pas envie / après les aider tout ça oui mais / je veux surtout pas / empêcher un enfant de pouvoir maîtriser la langue française / par des erreurs qui qui me sont imputables ».

4.2 En T1, une insécurité professionnelle

La première année d'enseignement est source d'insécurité. D'abord, parce que, en orthographe ou ailleurs, la plupart des enseignants débutants naviguent à vue. Ensuite parce

les néotitulaires se demandent ce qu'ils peuvent faire, l'une dit qu'elle « galère », qu'elle n'y arrive pas. Une autre s'enferme dans des problématiques pédago-didactiques, exprimant par là une réelle difficulté à prendre des décisions pour gérer sa classe :

Marielle (T1) : *« donc j'ai pas de technique je sais pas quoi faire j'ai essayé de faire des dictées de phrase mais pour remettre en contexte des mots que je leur donnais à apprendre mais je me dis que ça pose le problème des mots qui sont autour / qu'est ce que j'évalue est-ce que j'évalue les mots et ça permet de voir le mot je sais pas du tout je trouve ça vraiment extrêmement complexe je sais pas donc je donne uniquement le mot et j'ai un peu shunté le problème et on a essayé de trouver des solutions et on a essayé de se créer des dictées de phrases avec la collègue / vu qu'on se demandait "est-ce qu'on met un système de points par type de difficulté" on y a passé un temps fou on a abouti à rien et et / voilà on a demandé à des conseillers pédagogiques de l'aide et ils nous ont renvoyées à des bouquins et on a pas trouvé grand chose donc du coup voilà je sais pas quoi faire en dictée et je voudrais bien savoir quoi faire en dictée »*

Un autre indice d'insécurité est une réticence à nous recevoir. La difficulté que nous avons eue à rencontrer en T1 les stagiaires que nous avons entendus en PE2 peut être liée à cette insécurité. Ainsi Amélie, en T2, déclare que *maintenant, ça ne la gêne pas que l'on continue le travail de recherche avec elle*. D'autres qui n'avaient pas répondu à nos sollicitations sont maintenant prêts à ce qu'on vienne dans leur classe et à répondre à nos questions. Une enseignante sur des postes fractionnés en T1 (un mi-temps et deux quarts de temps) a également dit ne pas avoir l'impression de « faire de l'orthographe », qu'elle a du mal à savoir ce qu'elle fait. Nous émettons l'hypothèse que les difficultés d'ordre pédagogique ont fait écran à la réflexion didactique.

Certains ont été en poste en école maternelle et l'idée qu'ils ne contribuent pas aux apprentissages en langue à ce stade de la scolarité a été l'argument pour ne pas nous recevoir. Cette prise de position est un indicateur du doute concernant les contenus d'apprentissage.

Il faut néanmoins nuancer ces propos, l'absence de réponse peut aussi venir de l'absence dans la classe : l'entrée dans le métier est aussi, pour un certain nombre de jeunes enseignantes, l'entrée dans la vie de mère.

4.3 En T2, le retour du didactique

Les entretiens que nous avons pu mener en T2 mettent en évidence un recentrage des interrogations sur la didactique et une interrogation sur les contenus d'enseignement. La difficulté repérée n'est plus imputable à la seule non-maitrise professionnelle mais à la complexité de l'enseignement et surtout de l'objet d'enseignement. Ainsi Annie qui disait avoir des lacunes en T1, sans préciser ce qu'étaient ces lacunes, arrive en T2 à formuler des demandes en formation sur la langue française, sur l'accompagnement des élèves pour qui une séance d'apprentissage n'a pas suffi.

Certes ces remarques montrent encore de l'insécurité. Marlène ne dit-elle pas qu'elle est contente d'avoir échappé à l'orthographe dans la répartition des tâches d'enseignement avec sa collègue ? Le fait qu'elle ait en charge l'enseignement de la conjugaison confirme les besoins en termes de définition des contenus d'enseignements.

Le doute, qui était multifocal en T1, se recentrerait sur les contenus et la didactique en T2.

Cette évolution du doute pourrait être considérée comme un indicateur de la construction du professionnalisme.

5. Quels besoins en formation ?

Force est de constater qu'aux déclarations d'impuissance s'opposent presque systématiquement des stratégies pour surmonter le problème :

- la reproduction de pratiques jugées efficaces, l'usage quasi exclusif de manuels ;
- l'exploration, parfois infructueuse, du champ didactique (voir « Marielle T1 » plus haut) ;
- le doute comme moteur de l'innovation personnelle.

Souvent les stratégies convoquées relèvent d'une tradition pédagogique qui a fait les preuves de son impuissance à inculquer l'orthographe à tous. Sous une demande d'outils didactiques d'apparence univoque, se dissimulent en fait deux catégories au moins :

- ceux qui continuent à apprendre l'orthographe au contact des élèves, et qui par souci d'efficacité demandent une procédure de travail efficace qui réponde à leurs justes intuitions ;
- ceux pour qui la possession d'un outil est un moyen de survie symbolique dans la classe, un « truc » pour être crédible face aux élèves.

Pour cette seconde catégorie, le principal problème est bien qu'ils ne savent pas qu'ils ne savent pas ! À part leurs performances orthographiques qu'ils évaluent plus ou moins bien, les néo-enseignants ne se rendent pas toujours compte qu'il leur manque des savoirs. Se pose alors la question des savoirs théoriques. Chez les stagiaires issus d'une licence de sciences du langage, les lacunes sont largement compensées par des méthodes de travail qui relèvent de l'épistémologie de la linguistique. Pour les autres, tout se passe comme si leur vécu personnel oblitérait ou infléchissait leur enseignement, qu'ils pensent donc en lien avec leur vécu scolaire passé. La relation d'épisodes douloureux ou valorisants, la réussite ou l'échec (tout relatif) prend un poids considérable dans la projection que le stagiaire applique à sa future pratique. Face à cela, les doutes que les bribes de formation reçues en IUFM font peser sur les méthodes dites traditionnelles (*Bled*, dictée simple...) n'ont que peu d'efficacité.

On ne peut cependant pas demander aux stagiaires de modifier en huit à dix heures de formation initiale une culture de l'orthographe bâtie en vingt ans ! C'est donc à la constitution d'un *habitus*⁴ professionnel qu'il convient de travailler. Au-delà de l'orthographe et de la première année de formation, c'est à la question de la transmission des normes langagières et linguistiques que le nouvel enseignant doit se confronter. Là aussi le chantier est immense !

Au final, le principal obstacle rencontré par les stagiaires serait une forme d'ignorance, voire de cécité. Il y a une tension certaine entre le désir de faire bien le métier et l'aveu d'impuissance dans laquelle la plupart se disent. Face à cette problématique, le positionnement se construit donc sur des savoirs acquis ailleurs qu'à l'IUFM et sur des intuitions inférées de l'expérience. De ce point de vue, les situations d'insécurité vécues en classe par les néotitulaires sont d'autant plus difficiles à vivre que leur pédagogie s'ancre dans un réseau de croyances et d'affects solidement ancrés. Ainsi une tradition scolaire, scientifiquement dépassée, continue-t-elle à perdurer du fait qu'on laisse les stagiaires face à leurs certitudes plus ou moins conscientes.

⁴ Au sens que Bourdieu (1980) donne à ce terme.

C'est donc le lien entre vécu personnel et façon d'envisager l'enseignement de l'orthographe qu'il conviendrait de prendre en compte en formation. Affirmer la dimension professionnelle de la formation revient à apprendre aux stagiaires à se détacher de leur propre expérience, à adopter une posture qui permet de comprendre ce que le commun ne fait qu'entrevoir, aveuglé par le poids social du code. Parmi les disciplines enseignées à l'école, l'orthographe fait ici figure de cas particulier, dans un contexte social français qui survalorise la norme orthographique (qui n'est pas une et indivisible, mais c'est encore un autre problème !), ce qui entraîne dans l'affectif et cantonne dans la tradition. Une formation initiale professionnelle devrait permettre aux jeunes enseignants cette nécessaire prise de distance par rapport à leurs propres performances orthographiques, en général bonnes, et à leur propre apprentissage.

Sur le plan théorique, le concours attesterait de la maîtrise des savoirs disciplinaires. Mais rares sont les jeunes enseignants qui sont passés par une formation spécifique en Sciences du langage. A l'université, les modules d'ouverture n'offrent pas ou pas assez de cours sur le système d'écriture et son fonctionnement. Faute de connaissances, les représentations sociales de la langue et de l'orthographe font aussi obstacle à un enseignement serein de l'orthographe. La conscience que le système d'écriture du français est parmi les plus complexes au monde et le poids social de l'orthographe en France rendent nécessaire une approche dépassionnée, face à leurs propres démons comme face aux pressions qu'exercent les familles. À ces jeunes enseignants manquent le plus souvent les connaissances qui les déculpabiliseraient et les aideraient à mieux appréhender l'enseignement/apprentissage de l'orthographe⁵ :

- des savoirs linguistiques sur le fonctionnement de l'orthographe du français et des systèmes d'écriture en général (l'approche qu'ils ont lors de la préparation du concours qui se limite souvent à une typologie restreinte des erreurs), un aperçu diachronique de l'évolution de l'orthographe, qui n'a pas toujours été ce qu'elle est aujourd'hui (un mot sur deux a changé de visage graphique depuis le XVI^e siècle), une réflexion sur les spécificités de la face orale de langue et de sa face écrite ;
- des savoirs psycholinguistiques : une vue panoramique de l'acquisition, de la maternelle à l'âge adulte avec tous les problèmes qui subsistent, y compris chez des adultes cultivés, aiderait les jeunes enseignants ;
- des savoirs sociolinguistiques sur la norme et les usages, sur les facteurs de la variation, une réflexion sur la difficulté à mener des réformes orthographiques en France.

Face aux moyens sans cesse décroissants de la formation initiale des enseignants et à leur déploiement sur les divers temps de la formation (préprofessionnalisation, préparation au concours, stage et néotitulariat), il convient d'abord de trouver le moyen de mettre en place le questionnement qui empêchera les « connaissances élémentaires et triviales » (Elalouf et al., 1998) de prendre le dessus. Partant du fait qu'une formation linguistique solide semble actuellement (et pour longtemps) hors de portée pour tous les lauréats du concours, cinq types de mesures susceptibles d'être mises en place tout au long du processus de formation peuvent répondre à la dictature du trivial :

- un travail sur le rapport aux normes langagières et à leurs variations, et donc la construction d'un rapport à l'erreur adapté à la profession ;

⁵Les conclusions de notre étude rejoignent ici celles d'une étude conduite par Elalouf et al. (1998)

- un travail sur le vécu scolaire personnel ;
- la proposition d'un kit d'outils pédagogiques simples mais efficaces (par ex « la phrase du jour », « la dictée dialoguée » , une typologie d'erreurs...) ⁶ ;
- l'assurance que le néotitulaire gère l'ensemble des disciplines (et pas seulement conjugaison ou vocabulaire dans des postes faits de petits bouts disséminés...) afin de se confronter à une pratique de l'enseignement du français qui prenne tout son sens ;
- l'assurance que le néotitulaire n'ayant bénéficié que d'un accompagnement dans le métier centré sur l'accueil des tout-petits parce qu'il était en poste en maternelle, puisse ensuite, s'il se trouve en charge de l'enseignement de l'orthographe, suivre une formation spécifique.

Bibliographie

Bourdieu P., 1980, «Le Sens pratique», Éditions de Minuit

Elalouf M.-L., Journot M., Tamine M., Tisset C. et Tomassone R. (1998), « Les futurs enseignants et l'orthographe : représentations et formation », *Le français aujourd'hui*, 122, 5 - 14.

Guernier MC., 1998, *Discours sur la lecture à l'école*, Thèse de doctorat de sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble III.

Millet A., 1992, *Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs - Propositions pour un modèle «multi-focal»*, *Revue Lengas* n°31, Université Paul Valéry de Montpellier, 107 - 122.

Sautot, J.-P., Péret, C. et Brissaud C., 2006, « Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel enseignant tu seras ! Enseignement de l'orthographe : entre reproduction et innovation... », *Québec français*, 141, 76 - 77.

Vermersch, P. 2000. *Approche du singulier*. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action*, 239 - 256. Paris: PUF

⁶Certains stagiaires ou néotitulaires font mention de ces outils, preuve s'il en faut qu'ils sont déjà en voie de diffusion par les IUFM !